

Considerações sobre a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular

Maria Cláudia Brito
Andréa Regina Nunes Misquiatti

Como citar: BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. Considerações sobre a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular. *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 101-110. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2.p101-110>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO JUNTO AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA REGULAR

Maria Cláudia Brito

Andréa Regina Nunes Misquiatti

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA REGULAR: ASPECTOS GERAIS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar considerações sobre a atuação de professores e gestores escolares junto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na escola regular. Serão mencionados alguns aspectos conceituais dos TGD e da educação inclusiva e discutidas as possibilidades de educação escolar para esses alunos. Em seguida, serão abordadas formas de atuação e sugestões práticas de que os educadores podem fazer uso, no sentido de buscar alternativas que melhorem o atendimento educacional aos alunos com TGD e seus colegas, além de trazer benefícios às condições de trabalho do próprio professor.

Segundo o DSM-IV-TR (APA, 2002), os transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Esses transtornos referem-se a um conjunto de condições que se caracterizam por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos restritos e estereotipados (APA, 2002; KLIN, 2006). Podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, mas são agrupados por apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de socialização (KLIN, 2006). As alterações manifestam-se nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas a diversos quadros (neurológicos ou síndrômicos) (APA, 2002).

Os TGD incluem condições que estão invariavelmente associadas à deficiência intelectual, que são a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância; condições que podem ou não estar associadas à deficiência intelectual, como o autismo e o transtorno invasivo do desenvolvimento, sem outra especificação (KLIN, 2006); e a síndrome de Asperger, uma condição tipicamente associada à inteligência normal (KLIN, 2006; GILLBERG, 2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, resultando na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Estão entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns e apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN, 2006).

Todavia, a educação inclusiva desses alunos ainda é um tema que traz muitos questionamentos e polêmicas, devido aos déficits de comportamento, interação social e comunicação observados nos TGD, que têm sido assinalados como possíveis ou principais limitações para sua efetiva inclusão escolar. Além disso, a inserção de um aluno com TGD em uma escola comum acarreta vários questionamentos sobre o funcionamento geral da escola, o que pode ocasionar resistências, visto que a equipe escolar

necessitará realizar modificações diversas, para que haja uma adaptação do ambiente ao aluno com TGD.

Contudo, o profissional com formação e capacitação adequada pode administrar adequações que favoreçam efetivamente a educação de alunos com TGD em ambientes de ensino comum. Algumas experiências têm evidenciado que alunos com TGD podem beneficiar-se social e academicamente de estarem em ambientes educacionais inclusivos adequados, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação e interação social com professores e colegas da mesma idade.

Chama-se a atenção para a tendência crescente da identificação de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) em salas de aula comuns, principalmente aqueles que apresentam a síndrome de Asperger, provavelmente por se tratar de um quadro caracterizado por sintomatologia mais branda (BRITO; CARRARA, 2010), geralmente associada à inteligência normal (KLIN, 2006).

Keen e Ward (2004) relatam que o número de diagnósticos registrados dos quadros do espectro autístico dobrou num período de quatro anos. Segundo Barbaresi et al. (2005), a incidência do autismo era estimada em 5,5 para cada 100.000 crianças, entre 1980 e 1983, e 44,9 para cada 100.000 crianças, entre 1995 e 1997. Fombonne (2009) revisou os resultados de 43 estudos publicados desde 1966 sobre a prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento e observou que, em pesquisas mais recentes, a prevalência teve um aumento, com estimativas de 60 a 70 casos para cada 10.000 indivíduos.

Quanto à síndrome de Asperger, relatou-se uma incidência de cinco a 10 vezes maior do que no autismo (GILLBERG; EHLERS, 1998), sendo descrito 1 caso a cada 350 indivíduos (FOMBONNE, 2001) e até 1 para cada 280 crianças (BLOOM, 2009). Mas, na verdade, muitos estudiosos explicam que esse aumento na prevalência estimada do autismo e das condições relacionadas pode não ser decorrente da elevação do risco (FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002) e sugerem algumas possíveis razões para o fato. Entre elas estão as mudanças sobre como essas condições são definidas e identificadas (FOMBONNE, 2009; RICE, 2009), com a adoção de definições mais amplas de autismo (como

resultado do reconhecimento do autismo como um espectro de condições) (KLIN, 2006) e a expansão de critérios diagnósticos (FOMBONNE, 2009; FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002).

Há igualmente maior conscientização de profissionais e da comunidade sobre as diferentes manifestações clínicas (FOMBONNE, 2009; KLIN, 2006; FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002;), maior disponibilidade de recursos (BARBARESI et al., 2005; MANDELL; PALMER, 2005) e de serviços (FOMBONNE, 2009), conduzindo a melhores condições para reconhecimento dos quadros (BARBARESI et al., 2005; MANDELL; PALMER, 2005), inclusive daqueles casos sem retardo mental (KLIN, 2006). Além disso, a compreensão de que a identificação precoce e a intervenção possibilitam um prognóstico mais positivo estimularam a tendência ao estabelecimento de diagnósticos mais precocemente (KLIN, 2006; FOMBONNE, 2003).

É preciso considerar um importante fato, que é a diversidade de características observadas nos TGD e seus diferentes graus de severidade, sendo imprescindível avaliar as especificidades de cada aluno para inserir crianças com TGD no ensino regular. Portanto, os professores do ensino comum não devem apenas utilizar estratégias generalistas empregadas cotidianamente, o que pode não ser suficiente para atender às necessidades acadêmicas, sociais e comportamentais de tais alunos, sendo necessário realizar adequações organizacionais e curriculares.

O nível e a intensidade de apoio necessário a cada aluno dependerão significativamente de suas características individuais, o que deve ser respeitado na elaboração e de um plano de ensino que realmente atenda a necessidades desses alunos, o que nos remete à importância da flexibilização do ensino, principalmente nas práticas pedagógicas para a promoção da educação inclusiva.

No Brasil, o respaldo oferecido a alunos com TGD e aos educadores que atuam com eles ainda é insuficiente para atender à demanda dessa população, o que pode gerar um desafio até para professores bastante experientes. Assim, a formação docente para atuar com esses alunos, mesmo sendo aspecto fundamental, é ainda insuficientemente explorada, especialmente no ensino público brasileiro (BRITO, 2011).

Por isso, consideram-se como condições essenciais a colaboração, a disponibilidade e a motivação de cada professor para atingir resultados satisfatórios na educação escolar dos alunos com TGD.

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

O futuro da atenção à diversidade precisa tanto oferecer assistência diferenciada às pessoas que, por diferentes razões, encontram-se em situação de desvantagem, quanto valorizar o mérito delas, como competências e esforços empreendidos na execução de tarefas. Tal assistência diferenciada deve orientar-se pelo respeito às particularidades de cada um, garantindo-lhe o exercício de seus direitos e deveres, de conformidade com as suas possibilidades, sem que o suporte assuma um caráter estritamente assistencialista, o que lhe cassaria a cidadania (OMOTE, no prelo).

Para promover o melhor desenvolvimento possível das potencialidades dos alunos com TGD, é necessário compreender a diversidade de aspectos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para essa população. É indispensável que o professor agente em tal processo busque na literatura científica o suporte teórico e paralelamente o compartilhamento de experiências, apoio e conselhos práticos junto a outros professores que tenham ou não alunos com TGD e outras necessidades educacionais especiais.

Nesse capítulo, são pontuadas algumas sugestões práticas iniciais que podem auxiliar o trabalho dos educadores em relação a alunos com TGD. Primeiramente, ao identificar diferenças específicas no desenvolvimento de seus alunos, o professor pode adotar a conduta de discutir o caso com coordenadores e gestores da escola, além de outros profissionais que possam estar envolvidos com a equipe educacional, como fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros. A partir disso, pode-se começar a elaboração de um plano que objetive responder às necessidades da criança. A interação com a família é um elemento central na avaliação e intervenção do aluno, portanto, deve-se estabelecer um contato cuidadoso com ela, para obter informações complementares e realizar as orientações sobre os encaminhamentos externos à escola, como a médicos e/ou terapeutas que

podem ser necessários para melhor atendimento do aluno. Além disso, o professor e toda equipe escolar podem estabelecer contato com outros profissionais que atendam ao aluno, solicitar e fornecer informações, buscando favorecer a melhor inclusão, não somente escolar, mas também a inclusão social desse aluno.

Sobre a atuação do professor na escola, um aspecto fundamental refere-se à comunicação com a criança com TGD. Ao se tratar de comunicação, pode-se comumente entender que é feita referência apenas à comunicação oral, ou seja, por meio da emissão de sons da fala. Evidentemente, nas sociedades humanas em geral, a comunicação oral é a mais utilizada e de mais fácil compreensão para a maior parte da população, mas há muitas outras formas de comunicação de grande relevância nas interações sociais cotidianas.

O aluno com TGD pode usar uma série de meios de comunicação não convencionais e que não se restringem apenas à fala, como a comunicação gestual, vocalizações, a comunicação gráfica, o silêncio e os próprios comportamentos estereotipados e/ou repetitivos. A comunicação gestual, como expressões faciais e movimentos do corpo, quando, por exemplo, o aluno aponta para um objeto desejado ou quando vai em direção à porta. Pode-se supor que ele deseja comunicar algo, buscar interpretar e responder da melhor maneira possível. As vocalizações, como choro, gritos, risos, entre outros, como quando o aluno olha para algo e emite sons ininteligíveis como se estivesse realizando um comentário ou pedindo algo, por exemplo. A comunicação gráfica, representada pela escrita de palavras, letras e logotipos. O silêncio, pois até mesmo quando o aluno mantém-se em silêncio frente a uma determinada situação, pode ser um meio de expressão de desejos e sentimentos e, portanto, uma forma de comunicação. Os próprios comportamentos estereotipados e/ou repetitivos de alunos com TGD, que tantas vezes incomodam e são fatores descritos como influentes, na participação nas salas de aula e nas relações sociais, podem na verdade ser interpretados como integrantes de sua forma peculiar de se expressar, como, por exemplo, ao protestar e indicar que não desejam participar de determinadas situações, podendo, nesse sentido, expressar função comunicativa por meio da ocorrência ou acentuação de comportamentos estereotipados.

Para melhor compreender a comunicação de seus alunos, é necessário, além de analisar a forma pela qual é expressa, avaliar atentamente o contexto em que se manifesta, no sentido também de melhor responder ao aluno. É imprescindível observar as manifestações do aluno com TGD, dos colegas que o norteiam, os fatores do ambiente físico (que podem causar, por exemplo, reações à hipersensibilidade auditiva) e situações que possam ter ocorrido fora do ambiente escolar. O professor pode atribuir significado a tais manifestações e evidenciar ao aluno a efetividade das interações sociais, verbalizando o significado atribuído e, se possível, oferecer atendimento às solicitações do aluno ou explicá-lo, quando for o caso, os motivos pelos quais suas solicitações não podem ser acatadas. Dessa forma, o professor ainda propicia aos colegas de classe, que presenciam a situação de interação, um comportamento que servirá de modelo sobre como interagir e comunicar-se com o colega com TGD.

Como recursos para favorecer o aprendizado de alunos com TGD, podem ser empregadas estratégias relacionadas a áreas de interesses e habilidades específicos do aluno, como o interesse acentuado por um determinado assunto, como trens ou mapas. Os recursos visuais oferecidos paralelamente aos estímulos auditivos também são úteis para facilitar a compreensão do aluno com TGD, como escrita, figuras e até mesmo fotos. Em relação à escrita, alguns desses alunos podem apresentar dificuldades de coordenação motora e necessitar de apoio adicional, como o acompanhamento das aulas, como, por exemplo, indicar e monitorar o uso de gravador para registro das aulas, computador para digitação ou mesmo entregar, no início da aula ou semana, a versão escrita dos conteúdos que serão abordados.

É fundamental incentivar e criar estratégias que favoreçam o estabelecimento e manutenção de amizades (BRITO, 2011). Explicitar claramente atividades e normas básicas realizadas no cotidiano e regras envolvidas nas interações sociais com seus colegas pode ajudar a respeitar a vez do outro, os objetos pertencentes ao outro, pedir, agradecer e oferecer ajuda, fazer e responder perguntas, entre muitas outras que envolvem as habilidades sociais. Habilidades cognitivas e acadêmicas consideradas suficientes para o bom desempenho em sala de aula regular podem passar despercebidas e ser ignoradas por professores, quando houver importante

comprometimento nas habilidades sociais, sobretudo, na comunicação com propósito social (BRITO, 2011).

Além de preparar o professor, a equipe escolar e os familiares dos alunos para educação inclusiva nos TGD, outros agentes desse contexto são fundamentais para um processo educacional mais efetivo e completo: os colegas. É preciso ainda que os professores incentivem as interações entre alunos com TGD e seus colegas, nos diferentes contextos das atividades escolares, por meio de estratégias comumente empregadas no cotidiano, buscando levar em conta as particularidades do aluno TGD e demais alunos da classe. Podem ser utilizadas atividades em grupo como estratégia para promover situações diversificadas de interação social e favorecer o aprendizado de conteúdos acadêmicos. Contudo, é importante lembrar que pode ser necessário também que o professor permita que o aluno com TGD realize atividades solitárias, tendo em vista suas particularidades sociais e sensoriais. Se essas atividades forem bem estruturadas e supervisionadas de modo a oferecer previsibilidade ao aluno com TGD, as estratégias certamente serão mais eficazes.

Sobre a interação com família, é importante ainda que o professor atue sempre em parceria com os pais ou responsáveis pelo aluno, para elaborar e efetivar um plano educativo que se adeque às necessidades do estudante e partilhe sistematicamente informações sobre a situação do aluno na escola e em casa. Os pais envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem atitudes mais positivas em relação à escola e a si mesmos, tornam-se mais ativos em sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos (BECHER, 1984). Foram salientadas algumas áreas nas quais os pais podem e devem ser envolvidos na escola: a) programas educacionais direcionados aos pais de alunos; b) comunicação consistente com professores e outros profissionais da escola; c) envolvimento direto dos pais nas atividades escolares; d) envolvimento dos pais em atividades educativas desenvolvidas em casa; e) envolvimento dos pais nas decisões da escola (EPSTEIN, 1988).

Por fim, destaca-se que a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular demanda formação profissional a respeito de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos e constante atualização, no sentido de propiciar que tais alunos e suas

famílias possam exercer plenamente sua cidadania. Sabe-se que estamos ainda distantes de um ideal escolar para alunos com TGD e com outras necessidades educacionais especiais, em que haja maior investimento nas relações humanas, na capacitação do professor, na qualidade de ensino e na valorização da parceria entre família e escola.

Cabe ressaltar que essas estratégias e adequações com foco no melhor atendimento ao aluno com TGD certamente beneficiará todos os alunos da classe, otimizando o trabalho do professor e permitindo o melhor aproveitamento escolar de todos. Assim, destaca-se o investimento e a cooperação entre as pessoas envolvidas nesse processo, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida aos integrantes desse contexto.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV-TR*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBARESI, W. J.; KATUSIC, S. K.; COLLIGAN, R. C.; WEAVER, A.; JACOBSEN, S. J. The Incidence of autism in Olmsted County, Minnesota, 1976-1997 results from a population-based study. *Arch Pediatr Adolesc Med*, n. 159, p. 34-44, 2005.
- BECHER, R. M. *Parent Ininvolvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, IL, 1984.
- BLOOM, M. E. *Asperger's Disorder, High-Functioning Autism, And Guardianship In Ohio*, 48, Akron L. Rev, 955, 2009.
- BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- _____; CARRARA, K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v. 15, n. 3, p. 421-429, 2010.
- EPSTEIN, I. L. Parents and schools: How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, v. 66, p. 57-59, 1988.
- FOMBONNE, E. What is the prevalence of Asperger syndrome? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 31, n. 3, p. 363-364, 2001.
- _____. Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 4, 2003.
- _____. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatr., Res.* v. 65, n. 6, p. 591-8, 2009.
- GILLBERG C. *A Guide to Asperger syndrome*. New York: Cambridge University Press, 2002.

- _____; EHLERS, S. High-functioning people with autism and Asperger syndrome. A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 28, p. 79-106, 1998.
- KEEN, D.; WARD, S. Autistic spectrum disorder: a child population profile. *Autism*, v. 8, n. 1, p. 39-48, 2004.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiat.*, v. 28, p. 3-12, 2006.
- MANDELL, D. S.; PALMER, R. Differences among states in the identification of autistic spectrum disorders. *Arch Pediatr Adolesc Méd.*, v. 159, n. 3, p. 266-9, 2005.
- OMOTE, S. O futuro da atenção à diversidade. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *Perspectivas sobre la formación del profesorado de servicios educativos especializados para el alumnado con necesidades educativas*. Editora da Universidad de Alcalá, no prelo. Capítulo em tradução para o livro.
- RICE, C. Prevalence of Autism Spectrum Disorders – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Surveillance Summaries*, v. 58, n. SS-10, p. 1-24, 2009.
- WING, L.; POTTER, D. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 8, p. 151-61, 2002.